

学習障害の児童生徒の問題把握と 教育的支援について

原 英樹

1. はじめに

学習障害は発達障害の一種で、この障害を抱える児童生徒は、通常学級や通級といった形で、障害を持たない他の児童生徒たちと一緒に学習したり、生活したりすることも多い（上野，1984）。この障害は、肢体や視覚などの障害のように、障害の存在や内容が可視化され難く、比較的その理解が難しいと考えられる（中田，1995；中田，2010）。そのため、学習量の不足などによる単なる学習上の不適応などと混同されて、本質的な問題が見過ごされやすく、適切な支援対応が行われないことも少なくない（柘植，2002）。そこで、本論文は、学習障害の性質を確認した上で、そのアセスメントや支援対応に関連した問題点などを諸研究や事例などから考察していく。

2. 学習障害の性質とメカニズム

学習障害の定義は、文部科学省が平成11年に発表した「学習障害児に対する指導について（報告）」によると、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達には遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要

因が直接の原因となるものではない」と述べられている。

この障害は、知的能力の著しい遅れによって学習活動、社会活動に大きな問題が生じる精神遅滞や、知的能力には問題はないものの、健康、性格、環境などの諸要因によって学習上の不適応が発生するアンダーアチーバーなどの学習的不適応などとは異なる性質を持っており、それらと明確に区別して理解されなければならない。

上野（1984）は、感覚統合という観点から、学習障害の性質と発生メカニズムについて次のように説明している。その説明によると、目や耳を通じて受容された感覚刺激は、脳の中枢神経で感知、知覚、認識されて、身体の姿勢、運動、情動、思考、記憶、学習などを目的に処理される。つまり、これは入力された感覚刺激が受容され、それが目的に応じて身体の筋肉や腺などへ命令として出力され、様々な反応や運動などに変換されることを意味する。そして、学習障害の児童生徒は、多量かつ多様な感覚刺激を脳の中枢神経で適切に処理を出来ずに、その結果として様々な症状が表出することになると論じている。

つまり、学習障害は、脳の中枢神経における感覚統合機能の不具合という生得的な原因によって主に特定の学習領域や能力に困難状態が起こる発達障害のひとつであると考えられるのである。

3. 学習障害と他の障害の重複障害

さて、ADHD（多動性注意欠陥障害）、アスペルガー症候群（著しい知的な遅れを伴わない自閉症）などの著しい知的遅滞を伴わない発達障害は、学習障害同様、脳の中枢神経の原因によって発生するものであるとされており、学習障害の児童生徒の中には、ADHDやアスペルガー症候群などの障害を重複して示すケースも少なくない（柘植, 2002；上野, 2003）。

そのため、学習障害だけでなく、上記のような障害を重複して抱えている児童生徒は、行動面にも様々な困難を示すのである（柘植, 2002；上野, 2003）。その実害を考えると、ADHDとの重複障害の場合は、全般的に集中力や注意力の欠如が著しいため、授業や学校生活にもなどに集中できず、忘れ物が常態化するなどの不適応を起こし（上野, 2003）、また、アスペルガー症候群との重複障害の場合は、特定の対象に執拗に関心を示してその行動を繰り返し続ける常同行動や、他者に対する共感性や協調性に欠けた行動などを示すことにつながると示唆される（柘植, 2002）。さらに、上記のような重複障害にまで至るほどの水準には達していなくても、学習障害を抱える児童生徒の中には、ADHDやアスペルガーのような行動傾向を示す者もいるため、そのような意味でも行動面にも留意して観察する必要がある（柘植, 2002）。

前記のように、ADHDのような集中力や注意力の欠如は授業や学校の諸活動に集中できないという色々な行動上の問題を招き、必然的に学習面の困難を増幅する原因となりやすい。また、アスペルガー症候群により発生する協調性や協調性を欠いた行動は、対人関係的交流を阻害するため、結果的に児童生徒同士の教え合いなどの相互的な学習体験が難しくなり、他者からの援助が期待できないことにより学習面にも悪影響が及ぶ可能性が高くなると考えられる。これは、重複する障害同士が、相互に絡み合う

形で学習面や行動面の様々な困難状態を形成する可能性が高いことを示唆している。

従って、学習障害に対する効果的な支援教育を行っていくためには、学習障害の兆候のみに留意するだけでは必ずしも充分ではなく、先入観にとらわれず、他のあらゆる障害の兆候などにも注意を向けて、児童生徒の障害の実態を包括的に把握することが不可欠である。

4. 学習障害のアセスメントとその課題

① 基本的な兆候の把握

既に述べたように、学習障害は、肢体や視覚などに障害を抱えた児童生徒のように、障害の存在や内容が顕在化した形で現れないことが多いため、その障害への気付きが比較的遅くなると推察されている（中田, 1995；田中, 2010）。そのため、教師や保護者は、障害の兆候に関する正確な知識を持って各児童生徒の障害の把握に努めなければならない。

具体的には、年齢別の発達状況の指標や育成目標などについて詳しい知識を得るように心がけ、それらと各々の児童生徒の発達状況を比較して、障害の兆候を早期に把握する必要がある。上野（1992）は、学習障害の早期発見を目的として、行動面の30項目と学力面の27項目からなる詳細な総合的チェックリストを作成している。その内容を見ていくと、まず行動面では、点導性（集中力欠如性）、協応運動（目と手の協応）の不得手、衝動性、情緒の不安定さ、固執性の強さ（特定の対象への繰り返し行動など）、認知の障害（左右の取り違い、場所や位置の混乱など）、言語の遅れなどの観点が示されている。他方、学力面については、算数の数や計算、量と測定・図形、文章題（算数の文章問題）、国語の言語理解（指示や会話の理解など）、言語表出、音読、読解（単語や文章の読解）、書字（鏡文字や不正確な文字表出など）、作文などにおける問題傾向が取り上げられている。

このようなチェックリストの観点を概観すると、その内容は多岐にわたっており、学習障害の障害の兆候を発見するためには、様々な側面から児童生徒の状況や問題点を網羅的に観察する必要があるといえよう。しかし、特別支援教育を専門としていない教師や保護者などについては、チェックリストの内容を一瞥しただけでは、障害の兆候などを的確に判断できないケースも少なくないと考えられる。従って、教師や保護者が協力して、障害の内容と性質に関する基礎的な知識や問題傾向の兆しの把握法などへの理解を深める機会や場をもつことが必要であり、その上で両者が、児童生徒が学校、家庭、社会などの多様な場面で示す学習や行動などの情報や意見を交換して、学習障害の具体的な判断をするべきだと考えられる。

② 専門的アセスメントのプロセスと留意点

教師や保護者などの観察により児童生徒の兆候が発見された場合、次に、専門的な心理検査によるアセスメントを行って学習障害についての判定を行う必要がある。一般的に、学習障害のアセスメントには、通常WISC(ウェクスラー式知能検査児童生徒用)やK-ABC心理・教育アセスメントバッテリー、ITPA(イリノイ言語学習能力診断検査)などの心理検査が用いられることが多い。これらの検査は、学習障害に特有な特定領域における知的学習能力の遅れや認知的な処理法の特徴などを測定することが可能なため、各々の学習障害の診断と支援の重要な資料として活用されている(上野・牟田・小貫, 2001)。

ここでは、学習障害などのアセスメントには必須な検査で、知的能力に関して、他者との相対的な比較と、個人の領域間の能力の偏りの両面を判定できることにより幅広く使用されているWISC(ウェクスラー式知能検査児童生徒用)を視点にして、学習障害のアセスメントについて以下に述べる。

WISCの現時点における最新版はIV(第四版)

で、相談機関によっては、旧版が使用されていることもあるが、基本的な測定の上の性質は共通している。ここで、それらを用いた判定のプロセスの概略を記す。

WISCによる問題発見への流れを見ていくと、第一に、総合的な知的能力の指標である全検査IQを用いて、他の児童生徒との比較を行い、各児童生徒が相対的基準にどの位置にあるかを判定する。全IQの数値が69以下の場合は、精神遅滞と判定され、概ね70から89までの数値を示す場合は境界的知能、90以上は通常的水準と判断される。学習障害の児童生徒の全IQは、境界的知能か、通常水準の知能領域のどちらかを示し、全体的な知的能力においては、大きな問題は見られない。第二に、WISCでは、言語性IQと非言語性IQが算出され、その両者の差異を検討していく。第三に、言語性IQ及び非言語的IQの下位検査の組み合わせにより、言語的、空間的、注意・記憶、知識の習得能力などの群別間で比較を行ったり、各々のプロフィールの細部を比較検討したりすることによって問題点を判断する。学習障害の場合、第二段階や第三段階の検討により、何らかの特定能力領域に偏った著しい遅れが見出されるが、その遅れがいかなる領域にいかなる度合いの問題が示されているものかを調べることで、個人の学習障害の性質を判定することが可能となる(上野・牟田, 1992; 上野・牟田・小貫, 2001)。

このようなプロセスで、学習障害の心理的アセスメントを行う際には、以下の二点に注意を払う必要がある。まず、いずれの心理検査でも被験者の体調、心理的なストレス、検査時の環境などによって結果に誤差が生じる可能性があることを念頭において検査結果の判断をしなければならない。たとえば、体調不良時に検査を実施すれば、被験者の検査に対する集中力や動機付けは低下して、通常時の状態よりも低い値が示される可能性が高いと考えられる。そのため、検査時の上記諸条件によって生じる誤差を考慮して結果の解釈を慎重に行い、検査結果が

何らかの条件などによって歪められていると判断されるときには、一定の期間において再度検査を行って結果を確認するなどの慎重な対応が求められる。

また、上記のような心理検査は、ある客観的な観点から被験者の問題を特定するための重要な用具ではあるが、正確で妥当性の高い判定を行うためには、単一の検査結果だけではなく、K-ABC心理教育アセスメントバッテリー、ITPAなどの他の心理検査の結果や、下記に示すような様々な資料も勘案して、多方面から問題となる児童生徒の困難状況に対して総合的に判断を下すことが望ましいと考えられる（上野・牟田, 1992；上野・牟田・小貫, 2001）。

既に述べたように、学習障害を抱える児童生徒の中には、他の障害を重複して示していたり、重複障害に至らずとも行動上の問題が学習面の不応状態を増幅させる原因となっていたりするケースも少なくない（柘植, 2002）。そのため、学習障害を抱える児童の障害の内容や特質を判定するためには、上記のような心理検査や学力関連の資料の他にも、社会性や注意力、運動能力などの行動に関する資料や、養育歴などの発達に関する資料なども大切となり、これらを統合して総合的な判断を下す必要があるといえよう。

5. 学習障害の類型と支援対応上の問題

① 基本的な指導上の留意点

上野（2003）によると、学習障害を抱える児童生徒に対して指導を行う際には、次のような基本的な点に注意を払う必要があると述べられている。具体的には、知識や指示内容を伝達する場合、彼らが適切に理解できるように、内容を短く切り分けて伝えるスモールステップの採用や、図や写真などの視覚的な補助手段の積極的な活用することなどによる伝達方法における工夫が求められること、伝達した内容が十分に理解されているか早期の段階で確認をするこ

と、彼ら自身が指示内容を適切に実行できるように作業の実行中に適宜フィードバックを与えていくこと、身近な友人や仲間などから支援が得られるような環境作りをしておくこと、彼らが比較的容易に実行できる学習や作業のストラテジーを特定し利用していくこと、具体的な成果だけでなく努力やプロセスに対しても、評価やフィードバックをこまめに理解しやすい形で与えること、アドバイスや援助を必要な場面で自ら積極的に求めていくことを奨励することなどである。

前記の指導上の基本点は、いずれも、学習障害のひとりひとりの児童生徒に対する個別的なニーズという視点に立ち、彼らが学習面や行動面で経験する不応状態を軽減して快適に学校生活を送るためには、何が有効であるかを熟慮して、教育的指導を行う際の基本的な立脚点を指し示しているものといえよう。

② 多様な指導の場の積極的な活用

通常学級で、学習障害を抱える児童生徒を指導する際には、全体的な学習活動を指導担当する教師と、つまづきやすい児童生徒に対する個別的な指導を行う教師という複数の教員を配置したチームティーチングの指導形態を用いることが有効であると論じられている（上野・牟田・小貫, 2001）。この指導法には、学習障害の児童生徒の困難状況に留意しつつ、他の生徒に対する指導をも同時に行えるという利点があり、このような障害を抱える児童生徒と他の生徒のインクルーシブ的な指導を実施することで、共生的な社会の実現に向けた教育を子どもたちに推進することが容易になるといえよう。

また、前述のような通常学級における指導で補うことができない学習上の問題については、学習に困難を感じている児童生徒が誰でも自由に利用できるオープン教室と呼ばれる課外の指導の場や、通級と呼ばれる形態で言語的な訓練などの専門性の高い一部の教育的領域に関して特別支援学級で指導を受ける制度などを活用す

ることが望ましいと考えられる（上野・牟田・小貫, 2001）

これらは、いずれも通常学級では行うことが難しい教育支援の分野を補完して、学習障害を抱える児童生徒が、困難な状況を克服するために提供すべき教育の場であり、彼らがこのような多様な教育の場を積極的に活用できるように教育環境を整備していかなければならない。

さて、前記のように通常学級において、学習障害の児童生徒に対して効果的な指導を行うためには、下記のような観点に留意しなければならない。まず、担当教師が、外部専門機関などから学習障害の指導に関する具体的助言などの定期的コンサルテーションやスーパーヴィジョンなどを受けて、自らの指導の効果を検証し客観的な評価を行いながら、常に指導法に改善のための工夫を加えていくことが肝要となる（柘植, 2002）。

もうひとつの留意点について述べると、学習障害は、障害の形態が顕在化していないために障害の存在や内容が、他の者に認知されないことが少なくないと示唆されている（中田, 1995；田中, 2010）。そのため、教師が、学習障害を抱える児童生徒に対して、困難状況克服の促進に向けて行う様々な個別的な配慮が、他の生徒に、特別扱いだとする誤解や不公平感などを引き起こす可能性がある（柘植, 2002）。従って、他の生徒に対して、障害に対する知識や理解を深めるための教育的活動や広報活動などを積極的に行っていくことが必要になると考えられる。

③ 障害内容に適した個別的な指導法の実行

既述の通り、学習障害を抱える児童生徒に対する効果的な教育指導を行うためには、心理テストを始めとした多様な情報や資料を精査して、問題となる児童生徒の困難状況に対して総合的に判定を行う必要がある（上野・牟田, 1992；上野・牟田・小貫, 2001）。そして、このようなアセスメントのプロセスで明らかに

なった、個人が抱える障害の性質や特徴に応じた指導対応を行うことが求められる。

このような視点から、伊藤（2016）によって述べられている算数障害に対する指導上の具体的な観点を見ていこう。まず、小学生の計算の発達の特徴は、指や物に依存して対象を数える段階から頭の中で演算を行う暗算へと移行する過程で何らかのつまづきを示すとされている。その一例として、繰り上がりの計算を取り上げ、「 $7+4$ 」の場合、7を10にするため、4から3を取って10として、残りの1を10に加えるというように、加数を分解して計算するストラテジーが必要になる。算数障害の子どもの中には、このストラテジーを用いて計算することを苦手としている者が少なくなく、暗算や、筆算による方法では対応が極めて難しい。これは、計算の障害の子どもが、「 $7+4$ 」の計算の手続きをワーキングメモリとして保持しながら、同時に加数の分解を実行できないことによるものであり、彼らに対する指導では、このような計算の作業工程を言語化したり、視覚化したりするなどの工夫を施して、彼らがワーキングメモリを維持しながら計算が行えるように指導していくことが必要となる（伊藤, 2016）。

加えて、筆者が担当していた相談事例から、図形などの空間の把握ができない中学生への支援例を取り上げると、この生徒は水平次元に垂直次元の対象物が混入したような絵を描くなど、空間の理解に困難をきたしていたため、数学の図形問題や美術課題などに大きな問題を示していた。この困難状態の原因は、この生徒が、頭の中で立体の展開図などを想起しながら、課題を解決することができないことにあった。そこで、立体的な模型の展開図を平面の紙に書かせて、それを実際に組み立て、また、それを分解して平面に戻すという作業的訓練を定期的に行い、空間のイメージ化の促進を図った。その結果、基本的な立体的図形に関連した問題の理解や操作が以前に比べてかなり容易になった。

これらの障害事例を考えると、実際の指導に

当たっては、個々の児童生徒が示す困難状態を詳細に観察した上で、通常の児童生徒が難なく実行してしまう作業に対しても、取り組むべき学習活動のプロセスを分解して考察し、どのようなストラテジーや作業工程に原因があるかを正確に把握することが必要である。そして、言語や視覚、聴覚などの手掛かりを用いて、学習障害を抱える児童生徒が、適切に行えないストラテジーや作業工程に対する理解を容易にさせるなど、学習活動を円滑に実行させる方法の開発に向けて様々な工夫を施して、その児童生徒に適した個別的な、いわゆる“オーダーメイドの”教育的支援の方法論を確立していかなければならないといえるのではないかな。

④ 総合的な教育的支援の重要性

前述のように、学習障害の児童生徒の中には、ADHDのように、集中力や注意力が欠如しているため授業や学校の諸活動などへの取り組みが充分でないなどという行動上の問題傾向を示したり、目と手の供応が充分でないために細かい手作業を苦手としていたり、供応動作を必要とするボール運動などが適切に行えなかったりするなど、様々な側面で行動上の問題を示すことが少なくないと指摘されている（上野・牟田, 2001）。これらの問題は行動上の重要な課題となるが、問題はそれだけではない。このように多様な場面で生じる不適応状態は、障害を抱える本人の全般的な自信や各々の領域の自己効力感を大いに低下させ、ストレスを高めていく可能性が高いため、この心理面の不適応に対する支援がもうひとつの重要な課題になると考えられる（上野, 1987）。これは、学習障害という言葉が醸し出す学習上の問題に特化した障害というイメージにとらわれず、児童生徒の様々な問題や困難状態を網羅的に捉え、行動面や心理面をも含めて総合的に支援する必要性が高いことを示すものといえよう。

6. 終わりに

本論文では、学習障害の児童生徒に対する効果的な支援を行うために必要な障害の把握や指導対応上の問題について、いくつかの観点から論じてきた。しかし、実際にこのような児童生徒を支えていくためには、その他にも、その児童生徒を養育する過程で様々な問題に直面することになる保護者に対しては、育児指導に関する助言などを行うことはもちろんのこと、保護者自身のメンタルヘルスに対する支援行うことも視野に入れておくことが極めて重要になると考えられる。とりわけ、保護者がわが子の障害を受け入れるには様々な葛藤があり、長期間に渡る苦悩に直面していかなければならないという現実があることを忘れてはならない（中田, 1995；田中, 2010）。そのため、学習障害に対する効果的な教育的支援を行うためには、対象となる児童生徒を超えて、家族や周囲の人々に対しても、心理面も含めた包括的で多面的な支援を行っていくことが必要となるのではないかな。

謝辞

本論文に記した筆者が担当した相談事例の発表に際して、来談者であるご本人や保護者の方のご快諾をいただきましたことに深く感謝を申し上げます。

【文献】

- 伊藤一美 2016 算数につまずきを示す子どもの理解とその指導 こころの科学187,77－82. 日本評論社
- 文部科学省 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 1999 学習障害児に対する指導について（報告）
- 中田洋二郎 1995 親の障害認識と受容に関する考察－受容の段階説と慢性的悲哀 早稲田大学心理学年報27, 83－92
- 田中康夫 2010 親のメンタルヘルスから見た発達障害 子育て支援と心理臨床第2巻 発達障害の家族支援－家族と協働するための実践スキル Pp20-26.
- 柘植雅義 2002 学習障害（LD）－理解とサポートのために 中公新書
- 柘植雅義 2013 特別支援教育－多様なニーズへの挑戦 中公新書
- 上野一彦 1987 学習障害児の相談室 有斐閣選書
- 上野一彦 2003 LDとADHD 講談社プラスアルファ新書
- 上野一彦・牟田悦子 1992 学習障害児の教育－教育と診断のための実践集－ 日本文化科学社
- 上野一彦・牟田悦子・小貫悟 2001 LDの教育－学校におけるLDの判断と指導－ 日本文化科学社